

Fiedler, Daniel; Hasselhorn, Johannes

Erfassung des Musikalischen Selbstkonzepts von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe an allgemeinbildenden Schulen: Validierung und Replikation des Musical Self-Concept Inquiry_youth (MUSCI_youth)

Clausen, Bernd [Hrsg.]; Dreßler, Susanne [Hrsg.]: *Soziale Aspekte des Musiklernens*. Münster; New York : Waxmann 2018, S. 221-240. - (Musikpädagogische Forschung; 39)



Quellenangabe/ Reference:

Fiedler, Daniel; Hasselhorn, Johannes: Erfassung des Musikalischen Selbstkonzepts von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe an allgemeinbildenden Schulen: Validierung und Replikation des Musical Self-Concept Inquiry_youth (MUSCI_youth) - In: Clausen, Bernd [Hrsg.]; Dreßler, Susanne [Hrsg.]: *Soziale Aspekte des Musiklernens*. Münster; New York : Waxmann 2018, S. 221-240 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-207349 - DOI: 10.25656/01:20734

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-207349>

<https://doi.org/10.25656/01:20734>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Bernd Clausen, Susanne Dreßler (Hrsg.)

SOZIALE ASPEKTE DES MUSIKLERNENS

SOCIAL ASPECTS OF MUSIC LEARNING

Musikpädagogische Forschung

Research in Music Education

Herausgegeben vom Arbeitskreis
Musikpädagogische Forschung e. V. (AMPF)

Band 39

Proceedings of the 39th Annual Conference of the
German Association for Research in Music Education

Bernd Clausen, Susanne Dreßler (Hrsg.)

Soziale Aspekte des Musicklernens

Social Aspects of Music Learning



Waxmann 2018

Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Musikpädagogische Forschung, Band 39
Research in Music Education, vol. 39

Print-ISBN 978-3-8309-3872-9

E-Book-ISBN 978-3-8309-8872-4

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2018
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Inhalt

Bernd Clausen & Susanne Dreßler

Vorbemerkung 9

Ruth Wright

Is Gramsci Dead: Revisiting Hegemony in 21st Century Music Education13

Petter Dyndahl, Sidsel Karlsen, Siw Graabræk Nielsen & Odd S. Skårberg

Was kann als legitime Forschung gelten?

Sozialisationsmuster und ihre Bedeutung für die norwegische

höhere Musikbildung. 27

What Can Be Considered Legitimate Research? Patterns of Socialization

and Their Significance for Norwegian Higher Music Education

Marc Godau

Wie kommen die *Dinge* in den Musikunterricht?

Zur Materialität musikpädagogischer Praxis am Beispiel divergierender

Orientierungen im Kontext unterrichtsbezogenen Handelns angehender

Lehrkräfte 43

How Do "Things" Get into the Music Classroom? Research on the

Materiality of Music Pedagogical Practice Exemplified in Divergent

Orientations within Teaching-Related Practices of Trainee Teachers

Djürko Züchner, Sven Düerkop & Kai Stefan Lothwesen

Förderung musikalisch-kreativen Denkens durch Improvisation?

Eine Replikationsstudie zu Angeboten im schulischen Musikunterricht. 57

Fostering Creative Thinking in Music through Improvisation?

A Replication Study on Interventions in Classroom Music

Melanie Herzog

Gemeinsames Musizieren fördert Inklusion!? Überlegungen zu

Bedeutungskonstruktionen am Beispiel von inklusivem Klassenmusizieren 77

Does Making Music Together Promote Inclusion? Considerations Concerning

the Construction of Meaning in Inclusive Music Education

Stefan Orgass

Kommunikative Musikdidaktik in reflexionslogischer Rekonstruktion:
Zur Relevanz der ‚Dezentrierung des Individuums‘ für die Fundierung
inklusive Musikunterrichts 91

*Reconstructing Communicative Didactics of Music According to a Logic of
Reflection: The ‘Decentralization of the Individual’ as a Basis of Inclusive
Music Education*

Kerstin Heberle

Mittendrin und nur dabei? Videographische Perspektiven auf
Anerkennungsprozesse im inklusiven Musikunterricht 115

*Bystanders at the Centre of the Action. Videographic Perspectives on
Recognition Processes in Inclusive Music Classes*

Marc Godau

Kollaboration und Kooperation beim Klassenmusizieren mit
Populärer Musik
Musikmachen in der Schule im Spannungsfeld von Lernen
mit der Gruppe und für die Gruppe 131

*Collaboration and Cooperation in Making Popular Music in School.
The Balance Between Learning with the Group and for the Group
in the Music Classroom*

Gabriele Schellberg

Selbstwirksamkeitserwartungen von Studierenden im Rahmen der
„Basisqualifikation Musik“ 145

*Primary Student Teachers’ Self-Efficacy Expectations in a
Music Methods Course*

Viola Hofbauer & Christian Harnischmacher

Kompetenzorientierung von Musiklehrkräften an Grundschulen und
Gymnasien im Vergleich
Eine Folgestudie zum Einfluss der Motivation, Musizierpraxis,
Selbstreflexion, Lehrerfahrung und Lehrplanorientierung auf die
Kompetenzorientierung 169

*A Comparison of Music Teachers’ Competence Orientation in Elementary and
Grammar Schools. A Follow-Up Study on the Influence of Motivation, Instrumental
Praxis, Self-Reflection, Teaching Experience and Curriculum Orientation on
Competence Orientation*

Marc Godau & Daniel Fiedler

Erfassung des Professionswissens von Musiklehrkräften
Validierung einer deutschen Übersetzung eines Selbstauskunftsfragebogens
zur Erfassung des *Musical Technological Pedagogical And Content Knowledge*
(MTPACK) 185

*Music Teachers' Professional Knowledge: Validation of a Questionnaire to Measure
Musical Technological Pedagogical And Content Knowledge (MTPACK)*

Lars Oberhaus & Alexis Kivi

Musiker und Erzieherinnen in Kitas. Spannungsfelder ihrer
Zusammenarbeit im Rahmen einer berufsbegleitenden Weiterbildung 207

*Musicians and Educators in Kindergarten: Their Cooperation and Conflict
in a Continuous Professional Development Seminar*

Daniel Fiedler & Johannes Hasselhorn

Erfassung des Musikalischen Selbstkonzepts von Schülerinnen und
Schülern der Sekundarstufe an allgemeinbildenden Schulen:
Validierung und Replikation des Musical Self-Concept
Inquiry_youth (MUSCI_youth) 221

*Measuring the Musical Self-Concept of Students in Secondary
Education: Validation and Replication of the Musical Self-Concept
Inquiry_youth (MUSCI_youth)*

Alexis Kivi

Fachübergreifender Musikunterricht als Projektionsfläche für
Reformen und außerschulische Öffnung von Musikunterricht 241

*Interdisciplinarity as a Vehicle for Innovations in Teaching Music in Schools:
Opening the Schools for Out of School Musical Experiences*

Peter W. Schatt & Malte Sachsse

„Das ist neu ... das ist geil“? – Soziale Aspekte musikpädagogischer
Hinsichten auf Neue Musik 259

*„Das ist neu ... das ist geil?“ – Social Aspects in Concepts of Music Education
Regarding “Neue Musik”*

Olivier Blanchard

Der bedeutungsorientierte Kulturbegriff revisited –
aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive 277

*Revisiting the Semantic Concept of Culture from the Perspective
of Cultural Studies*

Annkatrin Babbe & Freia Hoffmann

Projektvorstellung: Geschichte deutschsprachiger Konservatorien
im 19. Jahrhundert. 291

*The History of Conservatories in German-Speaking Countries
During the 19th Century*

Wolfgang Martin Stroh

Erfahrungsraum Musikpädagogik – Einsichten
eines Musikwissenschaftlers 305

*Music Education as an Area of Experience – Insights from
a Musicologist*

Daniel Fiedler & Johannes Hasselhorn

Erfassung des Musikalischen Selbstkonzepts von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe an allgemeinbildenden Schulen: Validierung und Replikation des Musical Self-Concept Inquiry_youth (MUSCI_youth)

Measuring the Musical Self-Concept of Students in Secondary Education: Validation and Replication of the Musical Self-Concept Inquiry_youth (MUSCI_youth)

This study validates and replicates the Musical Self-Concept Inquiry_youth (MUSCI_youth) as adjusted by Fiedler and Spychiger (2017) with a sample of German students ($n = 280$, 50.4% female) at secondary education schools. The MUSCI_youth is a measuring tool to assess musical self-concept with the help of 28 items in six factors (Mood Management, Community, Musical Ability, Movement & Dance, Ideal Musical Self, and Adaptive Musical Self). In this way, musical self-concept “summarizes a person’s answers to his or her inquiries into ‘who-I-am’ and ‘what-I-can-do’ questions with regards to music” (Spychiger, 2017a, p. 268). The results of this study show ambiguous fits between the data and the MUSCI_youth model over the two measuring points (confirmatory factor analysis) as well as satisfactory to good (retest-)reliabilities. We conclude from the analyses that with some restrictions (e.g., students’ age, type of school), the adjusted MUSCI_youth can be used for measuring students’ musical self-concept.

Einleitung

Die musikalische Entwicklung kann bei Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe an allgemeinbildenden Schulen sehr unterschiedlich verlaufen, wobei die Gründe und Mechanismen, die zu diesen unterschiedlichen musikalischen Entwicklungsverläufen führen, häufig sowohl von musikpädagogischen als auch -psychologischen Forschungsvorhaben thematisiert werden (vgl. u.a. Fiedler & Müllensiefen, 2016, 2017; Gembris, 2008, 2013; Müllensiefen, Harrison, Caprini & Fancourt, 2015). Dabei können Aspekte der musikalischen Entwicklung u.a. mittels des psychometrischen Konstrukts *Musikalisches Selbstkonzept* erklärt wer-

den. Spychiger (2010, 2013, 2017a; Spychiger, Gruber & Olbertz, 2009) hat dazu eine umfassende Ausarbeitung vorgelegt, die sich an der von Shavelson, Hubner und Stanton (1976) empirisch gewonnenen Strukturierung des Selbstkonzepts orientiert (Spychiger, 2007, S. 12). Nach Spychiger ist ein Selbstkonzept das, „was ein Mensch über sich selbst denkt: Was er ist und was er kann“ (Spychiger, 2013, S. 18). Das Selbstkonzept gilt in diesem Kontext als zentrale Steuergröße für das Erleben, Verhalten und Befinden von Personen (Spychiger, 2007, S. 10). Es ist eng verknüpft mit dem Motivationssystem und überdies wichtige Einflussgröße für individuellen Lernerfolg und Entwicklung (Spychiger, 2007, S. 10). Das Selbstkonzept hat demnach eine medierende Wirkung auf Leistung (Spychiger, 2007, S. 10; Marsh, 2005).

Übertragen auf den musikalischen Bereich heißt das: „Menschen, die von sich denken, dass sie musikalisch nichts oder nicht viel können, werden sich mit großer Wahrscheinlichkeit auch nicht musikalisch betätigen“ (Spychiger, 2013, S. 19). Somit kann das *Musikalische Selbstkonzept* neben weiteren Aspekten der musikalischen Entwicklung von Schülerinnen und Schülern wie beispielsweise *Musikalische Erfahrung* (Fiedler & Müllensiefen, 2015), *musikbezogenes Kompetenzerleben* (Carmichael & Harnischmacher, 2015) oder *Theory of Intelligence* bzw. *Theory of Musicality* (Müllensiefen et al., 2015) als ein zentrales Konstrukt im Kontext von Musiklernen und akademischen Schulleistungen angesehen werden. Die Diagnose und Förderung des *Musikalischen Selbstkonzepts* sollte daher als eine wichtige Aufgabe im Rahmen musikpädagogischen und -didaktischen Handelns gesehen werden (vgl. Spychiger, 2015, 2017b).

Im deutschsprachigen Raum existiert – neben dem Instrument zur Selbsteinschätzung musikalischer Fähigkeiten im Grundschulalter von Nonte (2013) – zur Erfassung und Diagnose des *Musikalischen Selbstkonzepts* von aktiv und nicht aktiv musizierenden Personen bislang lediglich der von Spychiger (2010) anhand einer Erwachsenenstichprobe entwickelte *Musical Self-Concept Inquiry* (MUSCI). MUSCI umfasst 42 Items in den acht Faktoren *Stimmungsregulation*, *Gemeinschaft*, *Technik & Information*, *Fähigkeiten*, *Tanz & Bewegung*, *Spiritualität*, *Idealselbst* sowie *Entwicklung & Veränderung*. Zusätzlich existieren 21 Items in vier weiteren Faktoren (*Musikalische Kommunikation*, *Leistung & Ehrgeiz*, *Emotionale Betroffenheit*, *Spirituelle Erfahrung*) zur Quantifizierung ergänzender Dimensionen bei aktiv musizierenden Personen. Eine Übertragung des MUSCI auf Schülerinnen und Schüler erwies sich als nicht trivial (Fiedler & Müllensiefen, 2016). Aus diesem Grund wurde von Fiedler und Spychiger (2017) das MUSCI-Fragebogeninventar mithilfe einer hinreichend großen Schülerstichprobe adaptiert und als *Musical Self-Concept Inquiry_youth* (MUSCI_youth) bezeichnet.

Das Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, den von Fiedler und Spychiger (2017) angepassten MUSCI_youth mit einer weiteren Stichprobe bestehend aus Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I in seiner Faktorenstruktur zu replizieren und damit den im Sinne der Testentwicklung methodisch notwendigen letzten Validierungsschritt zu unternehmen, um ein für den Einsatz an

allgemeinbildenden Schulen geeignetes Messinstrument zur Erfassung des *Musikalischen Selbstkonzepts* zur Verfügung stellen zu können.

Überblick über den aktuellen Forschungsstand

Die Konzeptionierung des *Musikalischen Selbstkonzepts* von Spychiger (2007, 2010, 2013, 2017a; Spychiger, Gruber & Olbertz, 2009) orientiert sich an der ersten und vielfach bewährten Strukturierung des Selbstkonzepts nach Shavelson et al. (1976). In diesem Modell unterscheiden Shavelson et al. schon 1976 die folgenden drei Ebenen (vgl. Schilling, Sparfeldt, Rost & Nickels, 2004, S. 21):

- i Generelles Selbstkonzept,
- ii Selbstkonzept-Gruppenfaktoren wie allgemeines, d. h. schulfächerübergreifendes-schulisches sowie soziales Selbstkonzept und
- iii schulfachspezifische bzw. akademische Selbstkonzept-Facetten.

Nach Shavelson et al. (1976) differenziert sich das Selbstkonzept mit steigendem Alter immer weiter aus. Dabei gilt: Je älter die Personen desto facettenreicher das individuelle Selbstkonzept, wobei sich dabei die hierarchische Struktur immer weiter stabilisiert (Möller & Köller, 2004, S. 19). Möller und Köller unterscheiden zudem jeweils eine affektive Selbstkonzeptkomponente (z. B. Ich fühle mich wohl in der Schule) und eine kognitiv-evaluative Selbstkonzeptkomponente (z. B. Ich bin gut in der Schule) (Möller & Köller, 2004, S. 19; vgl. Spychiger, 2007, S. 13; Shavelson et al., 1976, S. 413). Die ursprüngliche Annahme von Shavelson et al. (1976) bezüglich der Existenz eines allgemein übergreifenden, *globalen* Selbstkonzepts konnte empirisch allerdings nicht bestätigt werden (Hasselhorn & Gold, 2017, S. 112). Vielmehr differenziert sich bereits im frühen Schulalter das akademische Selbstkonzept derart aus, dass es Einschätzungen und Bewertungen unterschiedlicher Inhaltsbereiche wie beispielsweise des Rechnens, des Lesens und des Schreibens umfasst (Hasselhorn & Gold, 2017, S. 113; vgl. Byrne, 1996). Darüber hinaus warfen Marsh, Craven und Debus (1999) die Frage auf, „ob nicht die Bereichsspezifität des akademischen Selbstkonzepts noch weiter ausdifferenziert werden müsste, indem jeweils zwischen einer Kompetenz- (wie gut meine ich etwas zu können) und einer Affektdimension der Selbsteinschätzung (wie gerne mag ich etwas) unterschieden wird“ (Hasselhorn & Gold, 2017, S. 113).

Der empirische Nachweis dieser zweifachen Multidimensionalität des akademischen Selbstkonzepts konnte dabei von Arens, Yeung, Craven und Hasselhorn (2011) durch zwei Analyseschritte¹ erbracht werden. Dabei erwies sich das Mo-

1 Die zwei Analyseschritte umfassten „(1) eine konfirmatorische Faktorenanalyse zur Überprüfung der internen Struktur des akademischen Selbstkonzepts und (2) die Untersuchung des Zusammenhangs der Selbstkonzeptfacetten zur Schulleistung“ (Hasselhorn & Gold, 2017, S. 113).

dell mit der Unterscheidung zwischen einer Kompetenz- und einer Affektdimension in unterschiedlichen Inhaltsbereichen, empirisch als überlegen hinsichtlich der Passung zu den Daten (Hasselhorn & Gold, 2017, S. 113). Für Hasselhorn und Gold ist es demnach funktional angemessen, zwischen einer Kompetenz- und einer Affektdimension zu unterscheiden. Inhaltlich zeigte sich dies vor allem daran, dass die Kompetenzdimension des Selbstkonzepts durchweg hoch mit den Leistungen der Schülerinnen und Schüler zusammenhing, die Affektdimension hingegen nicht (Hasselhorn & Gold, 2017, S. 113). Akademische Selbstkonzepte stellen somit u.a. „generalisierte fachspezifische Fähigkeitseinschätzungen dar, die [Schülerinnen und] Schüler [...] [sowie Studentinnen und] Studenten aufgrund von Kompetenzerfahrungen in Schul- bzw. Studienfächern erwerben. Diese Erfahrungen und Bewertungen sind entscheidend geprägt durch die Urteile signifikanter Anderer, durch konkrete Rückmeldungen und zugehörige Kausalattributionen“ (Möller & Köller, 2004, S. 19). Dabei ergibt sich laut Möller und Köller „die besondere theoretische und praktische Bedeutung akademischer Selbstkonzepte [...] aus einer Vielzahl unterschiedlicher Untersuchungen, in denen gezeigt werden konnte, dass diese Personenmerkmale leistungsthematisches Verhalten erklären und vorhersagen können“ (Möller & Köller, 2004, S. 19). Zudem besteht weitgehender Konsens darüber, „dass akademische Selbstkonzepte vermittelt über motivationale Variablen Lernprozesse in der Schule fördern [...]“ (Möller & Köller, 2004, S. 19, vgl. z.B. Helmke & Aken, 1995; Möller & Köller, 2001). Somit ist das Selbstkonzept für den individuellen Lernerfolg von hoher Relevanz, wobei Guay, Ratelle, Roy und Litalien (2010) sowie Marsh und Craven (2006) den empirisch gesicherten Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und schulischer Leistung belegen konnten (bezogen auf den musikalischen Bereich siehe Müllensiefen et al., 2015).

Im Modell von Shavelson et al. (1976) wurde Musik noch nicht als eigenständige Selbstkonzept-Facette berücksichtigt, jedoch gehen Forscherinnen und Forscher aufgrund der bisherigen Erkenntnisse davon aus, dass das *Musikalische Selbstkonzept* im akademischen Bereich des Selbstkonzepts zu verorten ist (Spychiger, 2007, S. 13). Entsprechend der Erkenntnisse über die zweifache Multidimensionalität (Arens, Yeung, Craven & Hasselhorn, 2011) akademischer Selbstkonzepte kann auch in der multidimensionalen Konzeptionierung des *Musikalischen Selbstkonzepts* nach Spsychiger (2007, 2010) eine Kompetenz- („was ich kann“ bzw. Fähigkeitsbereich) und eine Affektdimension („wer ich bin“ bzw. emotionale, soziale, psychische, kognitive oder spirituelle Komponenten) unterschieden werden (Fiedler & Spsychiger, 2017; Spsychiger, 2013). So stellt Spsychiger (2017a) fest: „Musical self-concept summarizes a person's answers to his or her inquiries into 'who-I-am' and 'what-I-can-do' questions with regards to music“ (Spychiger, 2017a, S. 268). Dabei ist die musikalische Erfahrung das Ergebnis der steuernden Funktion des *Musikalischen Selbstkonzepts*, wobei es auf dessen weitere Entwicklung zurückwirkt (Spychiger, 2007, S. 17). „Musikalische Erfahrung ist ebenso das, was sich als MuSk [*Musikalisches Selbstkonzept*] akkumuliert,

wie andererseits dieses wiederum als Erfahrungsmacher [...] wirkt; es ist ein auf Zeit angewiesener und in der Zeit ablaufender Prozess“ (Spychiger, 2007, S. 17). So konnten beispielsweise Fiedler und Müllensiefen (2016, 2017) mithilfe von linearen Wachstumsmodellen und hierarchisch linearen Modellierungen zeigen, dass das *Musikalische Selbstkonzept* sowohl die Entwicklung der *Musikalischen Erfahrungheit* als auch die Entwicklung des *Interesses am Schulfach Musik* beeinflusst. Somit können laut Spsychiger (2007, S. 17) „im Sinne der Funktionen von Selbstkonzepten [...] die folgenden Outcome-Variablen oder Konsequenzen und Auswirkungen formuliert werden:

1. die Steuerung des musikalischen Verhaltens und Befindens,
2. damit verbunden die Motivation zur musikalischen Betätigung,
3. die Gestaltung der musikalischen Entwicklung und des musikalischen Lernens,
4. die Vermittlung von Musikwirkungen“ (Spychiger, 2007, S. 17).

Allerdings besteht in der Erforschung des *Musikalischen Selbstkonzepts* vor allem im schulischen Kontext immer noch erheblich Nachholbedarf, obwohl es in der Psychologie zum Selbstkonzept schon seit Jahrzehnten Publikationen, Vorlesungen, Tagungen und Forschung gibt (Spychiger, 2013, S. 18). Die Gründe des Mangels sowohl an musikpädagogischen als auch -psychologischen Forschungsvorhaben hinsichtlich des *Musikalischen Selbstkonzepts* sind dabei vielgestaltig: Einerseits mangelt es an standardisierten und erprobten (deutschsprachigen) Erhebungsinstrumenten², die das *Musikalische Selbstkonzept* von Schülerinnen und Schülern an allgemeinbildenden Schulen zu erfassen vermögen. Andererseits wurde im deutschsprachigen Raum der von Spsychiger (2010) entwickelte *Musical Self-Concept Inquiry* (MUSCI) zur Erfassung des *Musikalischen Selbstkonzepts* von erwachsenen Personen bislang noch kaum mit aktiv und nicht aktiv musizierenden Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I und II verwendet. Dies könnte einerseits daran liegen, dass eine umfassende Validierung und Replikation des MUSCI-Frageninventars zur Erfassung des *Musikalischen Selbstkonzepts* von Schülerinnen und Schülern bislang noch nicht geschehen ist. Andererseits kann der Mangel an musikpädagogischen Forschungsvorhaben hinsichtlich des *Musikalischen Selbstkonzepts* auch daran festgemacht werden, dass Selbstkonzepte als wenig veränderlich gelten (Bong & Skaalvik, 2003; Mittag, Kleine & Jerusalem, 2002), wobei Veränderungen in Selbstkonzepten „anscheinend schlechter direkt als durch eine Veränderung der Umweltbedingungen“ (Busch, 2013, S. 32) hervorgerufen werden können: Dies könnte einerseits auf einen Mangel an längsschnittlich-experimentellen Studien zur Erforschung von

2 Englischsprachige Erhebungsinstrumente zur Erfassung von musikalischen Selbstkonzepten bzw. Selbstkonzept-Facetten sind u. a. das *Musical Self-Perception Inventory* (MUSPI) von Morin, Scalas und Vispoel (2016; vgl. auch Morin, Scalas, Vispoel, Marsh & Wen, 2016), der *Music USE* (MUSE) *Questionnaire* von Chin & Rickard (2012) oder *Music in Mood Regulation* (MMR) von Saarikallio (2008).

(*Musikalischen*) *Selbstkonzepten* zurückgeführt werden, andererseits aber auch „aufgrund der Wichtigkeit des sozialen Vergleiches im Bezugsrahmenmodell stärker von den von der Umwelt ausgehenden Einflüssen abhängig sein [...]“ (Busch, 2013, S. 31–32).

Ziel der vorliegenden Untersuchung

Das Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, die Faktorenstruktur des von Fiedler und Spychiger (2017)³ adaptierten *Musical Self-Concept Inquiry_youth* (kurz MUSCI_youth) mittels einer weiteren hinreichend großen Schülerstichprobe zu replizieren und damit zu validieren. Dabei wird zum einen die Inhaltsvalidität, die dann vorliegt, „wenn die erhobenen Indikatoren eines Konstruktes den inhaltlich-semantischen Bereich des Konstrukts repräsentieren und die gemessenen Items alle definierten Bedeutungsinhalte eines Konstruktes abbilden“ (Weiber & Mühlhaus, 2014, S. 157), reflektiert (vgl. Fiedler & Spychiger, 2017). Zum anderen werden mithilfe dieser Untersuchung nochmals Teilaspekte der Konstruktvalidität überprüft, die dann vorliegt, „wenn die Messung eines Konstruktes nicht durch andere Konstrukte oder systematische Fehler verfälscht ist. Sie ist gegeben, wenn konvergente, diskriminante und nomologische Validität bestätigt werden kann“ (Weiber & Mühlhaus, 2014, S. 159; vgl. auch Moosbrugger & Kelava, 2012, S. 16–18).⁴ Zudem wird die Annahme eines empirisch gesicherten Zusammenhangs zwischen Selbstkonzept und schulischer Leistung (vgl. Guay, Ratelle, Roy & Litalien, 2010; Marsh & Craven, 2006) mithilfe des Außen-

3 Das Ziel der Untersuchung von Fiedler und Spychiger (2017) war es, das mithilfe von Erwachsenenstichproben entwickelte *Musical Self-Concept Inquiry* (MUSCI) von Spychiger (2010) für die Verwendung mit Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe an allgemeinbildenden Schulen anzupassen. Dabei umfasste die Stichprobe 516 Schülerinnen und Schüler (50.4% weiblich) im Alter von 9 bis 18 Jahren ($M_{\text{Alter}} = 12.78$ Jahre, $SD = 1.82$) an Haupt-, Real- und Gemeinschaftsschulen sowie Gymnasien in Baden-Württemberg. Die Auswertung wurde mithilfe einer Kreuzvalidierung unter Verwendung zweier zufällig gezogener Substichproben durchgeführt. Die finale KFA (konfirmatorische Faktorenanalyse) mit allen 516 Schülerinnen und Schülern zeigt dabei einen guten Fit von Daten und adaptiertem Modell mit $RMSEA = .040$, $\chi^2/df = 1.82$, $TLI = .921$, $CFI = .935$ (Fiedler & Spychiger, 2017, S. 174).

4 Dabei liegt „nomologische Validität als Teilaspekt der Konstruktvalidität [...] vor, wenn die Zusammenhänge zwischen zwei oder mehreren Konstrukten (Kausalhypothesen) aus theoretischer Sicht im Rahmen eines sog. nomologischen Netzwerkes theoretisch fundiert werden können“ (Weiber & Mühlhaus, 2014, S. 161). „Konvergenzvalidität als Teilaspekte der Konstruktvalidität liegt vor, wenn die Messungen eines Konstruktes mit zwei maximal unterschiedlichen Methoden übereinstimmen“ (Weiber & Mühlhaus, 2014, S. 162). Des Weiteren liegt „Diskriminanzvalidität als Teilaspekt der Konstruktvalidität [...] vor, wenn sich die Messungen verschiedener Konstrukte signifikant unterscheiden“ (Weiber & Mühlhaus, 2014, S. 164).

kriteriums *Schulnote im Fach Musik* (letztes Zeugnis) überprüft, wobei davon ausgegangen wird, dass es entweder gar keinen oder lediglich einen schwachen Zusammenhang zwischen dem Außenkriterium und dem *Musikalischen Selbstkonzept* – allen voran dem Faktor *Fähigkeiten* – gibt (vgl. auch Müllensiefen et al., 2015). Dabei kann das *Musikalische Selbstkonzept* neben weiteren Faktoren musikalischer Entwicklung als ein zentrales Konstrukt im Kontext von Musiklerinnen und akademischen Leistungen von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I und II angesehen werden (vgl. Spychiger, 2017a; Fiedler & Spychiger, 2017; Müllensiefen et al., 2015). Zudem ist davon auszugehen, dass sich das *Musikalische Selbstkonzept* nicht wesentlich verändert (vgl. Bong & Skaalvik, 2003; Busch, 2013; Mittag, Kleine & Jerusalem, 2002). Dabei ist ein methodisch hinreichend abgesichertes Instrument zur Messung dieses Konstrukts im Schulalter unerlässlich für weitere Forschung in diesem Bereich. Diese bis dato bestehende Lücke kann mit dieser vorliegenden Replikations- und Validierungsuntersuchung geschlossen werden.

Methodisches Vorgehen

Stichprobe

Der vorliegenden Untersuchung liegt eine Stichprobe bestehend aus Schülerinnen und Schülern der sechsten Jahrgangsstufe aus drei verschiedenen Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen, die zu zwei Messzeitpunkten (MZP) im Abstand von ca. zehn Wochen befragt wurden, zugrunde. An allen drei Schulen wird entsprechend des Kernlehrplans für Gesamtschulen in NRW regulärer Musikunterricht erteilt. Die Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern wurden im Vorhinein über die Datenerhebung informiert, in allen drei Schulen nahmen jeweils alle Klassen der Jahrgangsstufe 6 an der Untersuchung teil. In die Datenauswertung wurden nur solche Schülerinnen und Schüler einbezogen, die zu beiden Messzeitpunkten anwesend waren. Dabei konnten Daten von 280 Schülerinnen und Schülern (50.4% weiblich) im Alter von 10 bis 14 Jahren ($M_{\text{Alter}} = 11.48$ Jahre, $SD_{\text{Alter}} = 0.68$), die sich auf insgesamt 13 Schulklassen verteilen, analysiert werden.

Erhebungsinstrument

Zur Erfassung des *Musikalischen Selbstkonzepts* von sowohl aktiv als auch nicht aktiv musizierenden Schülerinnen und Schülern wurde der von Fiedler und Spychiger (2017) angepasste *Musical Self-Concept Inquiry_youth* (MUSCI_youth) eingesetzt. Dieser besteht aus 28 Items in den sechs Faktoren *Stimmungsregulation*,

Gemeinschaft, Fähigkeiten, Tanz & Bewegung, Idealselbst sowie Entwicklung & Veränderung (vgl. Abbildung 1).



Abbildung 1: Faktorenstruktur des ursprünglichen von Spychiger (2010) entwickelten MUSCI (alle Faktoren) sowie des von Fiedler und Spychiger (2017) angepassten MUSCI_youth (nur die schwarz umrandeten Faktoren) mit der Faktorenbezeichnung und der Item-Anzahl (ursprüngliche Item-Anzahl)

Erhebung

Die Datenerhebung erfolgte mittels Fragebögen („Paper-Pencil-Test“) während regulärer Musikunterrichtsstunden im Klassenverband. Ein Testleiter führte die Erhebung jeweils durch, erläuterte die Absicht der Erhebung und stand während des Ausfüllens der Fragebögen durch die Schülerinnen und Schüler für Verständnisfragen zur Verfügung.

Datenanalyse

Eine Analyse sowohl der fehlenden Werte als auch der empirischen Extremwerte zur Identifizierung von Ausreißern wurde vorangestellt. Hierzu wurden zunächst alle Schülerinnen und Schüler, die zu einem der beiden Messzeitpunkte (MZP) den MUSCI_youth nicht ausgefüllt hatten, aus dem ursprünglichen Rohdatensatz mit 356 Schülerinnen und Schülern entfernt ($n_{\text{fehlend}} = 69, 19.38\%$). Anschließend wurden die Schülerinnen und Schüler identifiziert, die im MUSCI_youth zu beiden MZP Extremwerte (1 = stimmt ganz und gar nicht bzw. 4 = stimmt ganz genau) ankreuzten, und mithilfe des *inner-fences*-Kriteriums ausgeschlossen ($n_{\text{inner-fences}} = 4, 1.12\%$). Des Weiteren wurden drei (0.84%) Schülerinnen und Schüler, die in der überwiegenden Mehrzahl denselben Wert über alle 28 MUSCI_youth-Items hinweg ankreuzten, aufgrund einer Analyse der Standardabweichungen ($SD < 0.1$) der Rohdaten identifiziert und aus dem Datensatz entfernt. Die anschließend durchgeführten Datenanalysen umfassen zum einen Reliabilitätsmessungen zur Bestimmung der internen Konsistenz der einzelnen MUSCI_youth-Faktoren mithilfe des Koeffizienten Cronbachs Alpha (α) sowie die Überprüfung der Retest-Reliabilität (r_{tt}) zwischen dem ersten und zweiten MZP, zum anderen eine mittels IBM AMOS 24 und unter Verwendung der *Full Information Maximum Likelihood (FIML)*-Schätzung zur Imputation fehlender Werte

(vgl. Arbuckle, 1996; Weiber & Mülhhaus, 2014) durchgeführte konfirmatorische Faktorenanalyse (KFA) zur Überprüfung sowohl der Reliabilitätskriterien der zweiten Generation zur Beurteilung von Indikator- (*SMC*) und Faktorreliabilität (*FR*) sowie durchschnittlich je Faktor extrahierte Varianz (*DEV*)⁵ als auch des Gesamtfits der Faktorenstruktur (vgl. Weiber & Mülhhaus, 2014). Zudem wurden zur Bestimmung der psychometrischen Güte des Erhebungsinstruments sowohl die Interkorrelationen (Pearson) der MUSCI_youth-Faktoren untereinander als auch die auf der Grundlage der KFA berechneten Korrelationen sowie die Korrelationen (Pearson) der MUSCI_youth-Faktoren mit dem Außenkriterium *Schulnote im Fach Musik* (letztes Zeugnis) zu beiden MZP analysiert.

Ergebnisse

Tabelle 1 fasst die Spannweite (*Min*, *Max*), Mittelwerte (*M*) und zugehörigen Standardabweichungen (*SD*) der verschiedenen MUSCI_youth-Faktoren für die beiden Messzeitpunkte (MZP) zusammen und dokumentiert neben der internen Konsistenz (Cronbachs Alpha) auch die Reliabilitätskriterien der zweiten Generation zur Beurteilung der Faktorreliabilität (*FR*) und durchschnittlich je Faktor extrahierten Varianz (*DEV*). Die Werte der internen Konsistenz liegen über die beiden MZP hinweg in noch akzeptablen bis guten Wertebereichen zwischen $\alpha = .67$ und $\alpha = .88$ (vgl. Bagozzi & Yi, 1988). Dabei bilden die beiden Faktoren *Gemeinschaft* und *Fähigkeiten* aufgrund eines noch akzeptablen Cronbachs-Alpha-Wertes zum ersten, der Faktor *Fähigkeiten* auch zum zweiten MZP Abweichungen unterhalb des anvisierten Grenzwertes von .70 (siehe Tabelle 1). Hinsichtlich der Reliabilitätskriterien der zweiten Generation *FR* und *DEV* weisen die meisten MUSCI_youth-Faktoren die in der Literatur üblichen Schwellenwerte auf, ab denen von einer guten Reliabilität ausgegangen wird ($FR \geq .60$ und $DEV \geq .50$; vgl. u. a. Bagozzi & Yi, 1988, S. 82; Fornell & Larcker, 1981, S. 46). So zeigen alle MUSCI_youth-Faktoren über die beiden MZP hinweg *FR*-Werte oberhalb des Schwellenwertes. Dagegen verfehlen die zwei Faktoren *Tanz & Bewegung* sowie *Ideal-selbst* im ersten, die vier Faktoren *Stimmungsregulation*, *Tanz & Bewegung*, *Ideal-selbst* sowie *Entwicklung & Veränderung* im zweiten MZP den in der Literatur zu findenden *DEV*-Schwellenwert (siehe Tabelle 1). Die Faktoren *Gemeinschaft* und

5 Die Indikatorreliabilität (*SMC*) beschreibt den Anteil der Varianz eines Indikators (i. d. R. eines Items), der auf den zugrunde liegenden Faktor zurückzuführen ist. Dieser Wert sollte größer als .40 sein. Die Faktorreliabilität (*FR*) quantifiziert den Anteil systematischer gemeinsamer Varianz einer Indikatorgruppe und sollte .60 überschreiten. Die durchschnittlich erfasste Varianz (*DEV*) gibt an, wie hoch der Anteil der durch den das (latente) Konstrukt zu verantwortende Anteil der Varianz der Indikatoren (Items) ist. Dieser Wert sollte .50 nicht unterschreiten. Alle Schwellenwerte stellen allerdings lediglich Richtlinien dar und sind im Einzelfall zu interpretieren (vgl. Weiber & Mülhhaus, 2014).

Fähigkeiten bleiben sowohl im ersten als auch im zweiten MZP unterhalb des *DEV*-Schwellenwertes. Daraus (*DEV*-Werte unterhalb des Schwellenwertes von .50) können sich zumindest Hinweise auf ein Nichtvorhandensein konvergenter und diskriminanter Validität ableiten lassen (vgl. Weiber & Mülhau, 2014, S. 162–164; Fornell & Larcker, 1981, S. 46).

Tabelle 1: Zusammenfassung der Spannweite (*Min*, *Max*), Mittelwerte (*M*) und Standardabweichungen (*SD*) sowie die Werte der internen Konsistenz (Cronbachs Alpha) und die Reliabilitätskriterien der zweiten Generation der MUSCI_youth-Faktoren zu beiden Messzeitpunkten (MZP1 und MZP2)

Messzeitpunkt	Faktor	<i>n</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	α	<i>FR</i>	<i>DEV</i>
MZP 1	Stimmungsregulation (1)	280	1.00	4.00	2.83	0.77	.82	.82	.44
	Gemeinschaft (2)	280	1.00	4.00	2.19	0.71	.68	.68	.37
	Fähigkeiten (3)	280	1.00	4.00	2.54	0.67	.67	.66	.29
	Tanz & Bewegung (4)	280	1.00	4.00	2.38	0.91	.80	.81	.52
	Idealselbst (5)	280	1.00	4.00	2.56	0.81	.85	.85	.53
	Entwicklung & Veränderung (6)	280	1.00	4.00	2.53	0.81	.78	.78	.47
MZP 2	Stimmungsregulation (1)	280	1.00	4.00	2.83	0.85	.88	.88	.54
	Gemeinschaft (2)	280	1.00	4.00	2.14	0.72	.73	.70	.38
	Fähigkeiten (3)	280	1.00	4.00	2.47	0.67	.69	.68	.32
	Tanz & Bewegung (4)	280	1.00	4.00	2.30	0.91	.79	.80	.51
	Idealselbst (5)	280	1.00	4.00	2.44	0.84	.87	.86	.56
	Entwicklung & Veränderung (6)	280	1.00	4.00	2.46	0.89	.85	.85	.58

Anmerkung: Cronbachs Alpha (α), Faktorreliabilität (*FR*) und durchschnittlich je Faktor extrahierte Varianz (*DEV*)

Des Weiteren dokumentiert Tabelle 2 die 28 MUSCI_youth-Items, wobei zusätzlich für alle Indikatorvariablen die standardisierte Faktorladung, die auf einem Vertrauensniveau von $p \leq .001$ signifikant von Null verschieden ist, sowie die Indikatorreliabilität (*SMC*) sowohl für den ersten als auch zweiten MZP und die Retest-Reliabilität aufgezeigt wird. Dabei zeigt sich bezogen auf die *SMC*-Werte, dass 12 Items zum ersten bzw. sechs Items zum zweiten MZP den in der Literatur zu findenden Schwellenwert von .40 nicht erreichen (siehe Bagozzi & Baumgartner, 1994, S. 402). Auffallend hierbei ist, dass einige Items sowohl des Faktors *Gemeinschaft* als auch des durch Fiedler und Spyhiger (2017) auf nunmehr fünf

Items verkürzten Faktors *Fähigkeiten* relativ schlechte *SMC*-Werte zu beiden MZP aufweisen. Dies (*SMC*-Werte unterhalb des Schwellenwertes von .40) kann wiederum ein Hinweis darauf sein, dass die entsprechenden Indikatorvariablen keine akzeptable Eignung aufweisen. Darüber hinaus stellt Tabelle 2 auch die Retest-Reliabilität (r_{tt}) zwischen dem ersten und zweiten MZP dar, wobei diese mit Werten zwischen $r_{tt} = .37$ und $r_{tt} = .62$ ($p \leq .01$) für die einzelnen MUSCI_youth-Faktoren nur in einem Fall – nämlich *Entwicklung & Veränderung* – unerwartet niedrig liegt.

Tabelle 2: Zusammenfassung sowohl der Item-Formulierung als auch der Indikatorreliabilitäten (*SMC*) zum ersten und zweiten Messzeitpunkt (MZP1 und MZP2) für jedes MUSCI-Item sowie der Retest-Reliabilität (r_{tt}) der MUSCI_youth-Faktoren

Item-Nummer	Item-Formulierung (MUSCI_youth)	Faktor	MZP1		MZP2		r_{tt}
			Faktorladungen	<i>SMC</i>	Faktorladungen	<i>SMC</i>	
1	Musik entführt mich aus dem Alltag.	Stimmungsregulation (1)	.56	.31	.69	.47	.58**
4	Ich kann meine Stimmung durch Musik gezielt beeinflussen.		.54	.29	.76	.57	
21	Mit Musik kann ich meine Sorgen vergessen.		.82	.68	.78	.61	
26	Durch Musik kann ich Ärger abbauen.		.68	.46	.68	.47	
30	Ich kann mich durch Musik entspannen.		.54	.29	.71	.51	
34	Musik hilft mir, Stress zu bewältigen.		.78	.62	.80	.64	
3	Das Gesellige an der Musik bedeutet mir viel.	Gemeinschaft (2)	.75	.57	.72	.52	.50**
24	Ich kann über Musik gut Leute kennen lernen.		.55	.30	.56	.32	
36	Ich besuche musikalische Veranstaltungen, um Leute zu treffen.		.30	.09	.43	.18	
38	Für mich ist Musik mehr als für andere ein Gemeinschaftserlebnis.		.72	.52	.71	.50	

Item- Num- mer	Item-Formulierung (MUSCI_youth)	Faktor	MZIP1		MZIP2		r_{tt}
			Faktor- ladun- gen	SMC	Faktor- ladun- gen	SMC	
5	Ich kann gut singen.	Fähigkeiten (3)	.57	.32	.62	.39	.53**
8	Meine musikalischen Fähigkeiten liegen über dem Durchschnitt.		.61	.37	.74	.55	
12	Ich kann anderen etwas über Musik beibringen.		.66	.44	.68	.46	
22	Ich bin musikalisch unbegabt.(-)		.41	.17	.35	.13	
25	Ein Instrument zu lernen, ist mir zu anstrengend.(-)		.36	.13	.28	.08	
13	Ich tanze leidenschaftlich gerne.	Tanz & Bewegung (4)	.91	.83	.92	.85	.62**
20	Ich gehe tanzen, um mein Bewegungsbedürfnis zu befriedigen.		.73	.53	.69	.48	
33	Ich meide das Tanzen, weil es mir nicht liegt.(-)		.60	.36	.57	.33	
39	Es fällt mir leicht, mich zur Musik zu bewegen.		.59	.35	.64	.41	
9	Ich möchte auf musikalischem Gebiet mehr können.	Idealselbst (5)	.72	.52	.77	.59	.55**
18	Ich würde gern mehr über Musik wissen.		(5)	.62	.74	.54	
28	Ich wäre auf musikalischem Gebiet gern kreativer.		.68	.47	.76	.58	
31	Ich würde gern die Merkmale verschiedener Musikstile besser verstehen.		.73	.54	.79	.62	
42	Ich würde mich gern mit den technischen Möglichkeiten im Musikbereich besser auskennen.		.70	.49	.69	.48	

Item-Nummer	Item-Formulierung (MUSCI_youth)	Faktor	MZIP1		MZIP2		r_{tt}
			Faktorladungen	SMC	Faktorladungen	SMC	
6	Mein Körper reagiert heute auf Musik anders als früher.	Entwicklung & Veränderung (6)	.74	.55	.75	.56	.37**
14	Meine Empfänglichkeit für Spiritualität in der Musik ist heute anders als früher.		.64	.41	.75	.56	
17	Meine emotionale Empfänglichkeit für Musik war früher anders als heute.		.74	.54	.85	.73	
37	Mein geistiger Zugang zu Musik hat sich im Laufe der Jahre verändert.		.61	.38	.71	.50	

Anmerkung: ** $p \leq .01$. Die Items 22, 25 und 33 sind negativ formuliert, d. h. bei der Ermittlung z. B. des Mittelwerts oder der internen Konsistenz (Cronbachs Alpha) müssen diese Items zuerst umkodiert werden.

In Tabelle 3 sind die Interkorrelationen zwischen den sechs unterschiedlichen MUSCI_youth-Faktoren zum ersten und zweiten MZIP dargestellt. Dabei reichen die Korrelationskoeffizienten (Pearson) im ersten MZIP von $r = .17$ bis $r = .64$ ($p \leq .01$), im zweiten MZIP von $r = .25$ bis $r = .67$ ($p \leq .01$) und liegen damit in zufriedenstellend für multidimensionale Konstrukte erwartbaren mittleren Bereichen. Zudem dokumentiert Tabelle 4 die auf der Grundlage der KFA ermittelten signifikant von Null verschiedenen ($p \leq .01$ bzw. $p \leq .001$) Korrelationen zwischen den sechs MUSCI_youth-Faktoren, wobei diese Werte zwischen 0.23 und 0.88 für den ersten bzw. 0.31 und 0.87 für den zweiten MZIP aufweisen. Des Weiteren dokumentiert Tabelle 5 für den ersten bzw. zweiten MZIP signifikante Korrelationen mit kleinen Effektstärken (Pearson) zwischen den MUSCI_youth-Faktoren *Stimmungsregulation*, *Fähigkeiten* sowie *Tanz & Bewegung* mit dem Außenkriterium *Schulnote im Fach Musik* (letztes Zeugnis).

Tabelle 3: Zusammenfassung der Interkorrelationen (Pearson) zwischen den Mittelwerten der Faktoren des MUSCI_youth-Inventars zu den zwei Messzeitpunkten MZP1 (obere Hälfte der Tabelle) und MZP2 (untere Hälfte der Tabelle)

Faktor	1	2	3	4	5	6
	MZP1					
Stimmungsregulation (1)	1	.58**	.30**	.33**	.51**	.41**
Gemeinschaft (2)	.60**	1	.47**	.34**	.64**	.48**
Fähigkeiten (3)	.30**	.48**	1	.29**	.51**	.34**
Tanz & Bewegung (4)	.35**	.37**	.42**	1	.32**	.17**
Idealselbst (5)	.56**	.67**	.49**	.31**	1	.45**
Entwicklung & Veränderung (6)	.60**	.54**	.27**	.25**	.52**	1
	MZP2					

Anmerkung: ** $p \leq .01$

Tabelle 4: Zusammenfassung der auf der Grundlage der KFA berechneten Korrelationen zwischen den Faktoren des MUSCI_youth-Inventars zu den zwei Messzeitpunkten MZP1 (obere Hälfte der Tabelle) und MZP2 (untere Hälfte der Tabelle)

Faktor	1	2	3	4	5	6
	MZP1					
Stimmungsregulation (1)		.74***	.40***	.39***	.60***	.51***
Gemeinschaft (2)	.80***		.79***	.43***	.88***	.62***
Fähigkeiten (3)	.48***	.78***		.41***	.73***	.51***
Tanz & Bewegung (4)	.42***	.49***	.55***		.37***	.23**
Idealselbst (5)	.64***	.87***	.71***	.38***		.55***
Entwicklung & Veränderung (6)	.67***	.74***	.44***	.31***	.60***	
	MZP2					

Anmerkung: ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

Tabelle 5: Korrelationen (Pearson) zwischen den Mittelwerten der MUSCI_youth-Faktoren mit der Schulnote im Fach Musik (letztes Zeugnis) zu den beiden Messzeitpunkten MZP1 und MZP2

Faktor	MZP1	MZP2
	Schulnote	Schulnote
Stimmungsregulation (1)	-.15*	-.15*
Gemeinschaft (2)	-	-
Fähigkeiten (3)	-.16**	-.14*
Tanz & Bewegung (4)	-.12*	-
Idealselbst (5)	-	-
Entwicklung & Veränderung (6)	-	-

Anmerkung: * $p \leq .05$; ** $p \leq .01$. Bei der Variable *Schulnote im Fach Musik* (letztes Zeugnis) bedeuten niedrige Werte sehr gute (1) bis gute (2) Schulnoten, hohe Werte dagegen befriedigende (3) bis ausreichende (4) Schulnoten. Dadurch erklären sich die negativen Korrelationskoeffizienten mit den MUSCI_youth-Faktoren.

Die konfirmatorische Faktorenanalyse (KFA) der Struktur des von Fiedler und Spsychiger (2017) angepassten MUSCI_youth (28 Items in sechs Faktoren) mit den Daten der vorliegenden Schülerinnen- und Schülerstichprobe weist zum ersten MZP mit RMSEA = .058 und $\chi^2 = 646.71$, $df = 335$, $p \leq .001$, $\chi^2/df = 1.93$, SRMR = .071 einen guten sowohl inferenzstatistischen als auch (deskriptiven) absoluten Fit auf. Allerdings zeigt die KFA mit TLI = .866 und CFI = .889 keinen guten inkrementellen Fit zwischen Daten und Modell. Auch mit den Daten des zweiten MZP ergibt sich ein guter inferenzstatistischer und (deskriptiver) absoluter Gesamtfit (RMSEA = .070, $\chi^2 = 790.20$, $df = 335$, $p \leq .001$, $\chi^2/df = 2.36$, SRMR = .073), allerdings zeigt auch diese KFA keine guten inkrementellen Fitmaße zum Modellvergleich (TLI = .847, CFI = .874).

Diskussion

Das Ziel der vorliegenden Untersuchung war es, die Faktorenstruktur des von Fiedler und Spsychiger (2017) für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe adaptierten *Musical Self-Concept Inquiry_youth* (MUSCI_youth) mithilfe einer hinreichend großen Schülerstichprobe zu replizieren und damit zu validieren. Dabei zeigte sich insgesamt kein eindeutiges Bild: Zum einen dokumentierte die konfirmatorische Faktorenanalyse (KFA) über die beiden Messzeitpunkte (MZP) hinweg einen guten sowohl inferenzstatistischen als auch (deskriptiven) absoluten Fit. Jedoch zeigte die KFA über beide Messzeitpunkte hinweg keinen akzeptablen inkrementellen Fit zwischen Daten und Modell. Daraus muss geschlussfolgert

werden, dass der MUSCI_youth zur Erfassung des *Musikalischen Selbstkonzepts* bei Jugendlichen in der vorliegenden Form (aufgrund der geringen inkrementellen Fitmaße zum Modellvergleich) nur bedingt geeignet ist. Zum anderen bestärkt aber auch die Überprüfung der verschiedenen Reliabilitätskriterien diese Interpretation. Hier wurden einige Unterschreitungen der üblicherweise zur Schätzung von Reliabilität von Skalen verwendeten Koeffizienten gefunden, was einer Empfehlung des MUSCI_youth als reliables und valides Messinstrument entgegensteht.

Im Detail betrachtet ist dabei festzustellen, dass die in der Literatur häufig als einziges Reliabilitätsmaß berichtete interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) durchaus in allen Faktoren noch akzeptable Werte erzielte und darüber hinaus über beide MZP in der Ausprägung vergleichbar blieb. Auf einem so groben (und durchaus üblichen) Level wäre die Interpretation, dass der MUSCI_youth als reliables Messinstrument eingesetzt werden kann, also durchaus zulässig. Dementgegen stehen allerdings einige Werte der Reliabilitätskriterien der zweiten Generation zur Beurteilung der Indikatorreliabilität (*SMC*) und der durchschnittlich extrahierten Varianz (*DEV*). Werden diese Reliabilitätskriterien betrachtet, so offenbaren sich – beispielsweise auch im Hinblick auf die Inhaltsvalidität – Mängel, die zum einen auf die Formulierung von Items (beispielsweise „Ein Instrument zu lernen, ist mir zu anstrengend.“), zum anderen auf die Passung diverser Items (beispielsweise „Ich besuche musikalische Veranstaltungen, um Leute zu treffen.“) auf die hier untersuchte Altersgruppe zurückgeführt werden könnten. Des Weiteren können die schlechten *DEV*-Werte der Faktoren *Stimmungsregulation*, *Tanz & Bewegung*, *Idealselbst* sowie *Entwicklung & Veränderung* zu beiden MZP Hinweise auf das Nichtvorhandensein konvergenter und diskriminanter Validität sein (vgl. Weiber & Mühlhaus, 2014, S. 162–164; Fornell & Larcker, 1981, S. 46). Besonders betroffen davon ist der von Fiedler und Spychiger (2017) angepasste und verkürzte Faktor *Fähigkeiten*, der nach der von Hasselhorn und Gold (2017) vorgeschlagenen Unterscheidung in Kompetenz- und Affektdimension des akademischen Selbstkonzepts vermutlich der einzige aktuell vorliegende Kompetenzfacettenfaktor des MUSCI_youth wäre. Die Gründe für dieses Ergebnis können dabei vielgestaltig sein: So könnten die Gründe zum einen sowohl in der Stichprobe (Schülerinnen und Schüler der sechsten Jahrgangsstufe) als auch in der untersuchten Altersgruppe (Passung der Items für Schülerinnen und Schüler), zum anderen – und das scheint am naheliegendsten – in der (negativen) Formulierung und Passung der Items (Indikatorvariablen) des MUSCI bzw. MUSCI_youth bei Verwendung mit Schülerinnen und Schülern liegen. So ist es durchaus möglich, dass die hier gezogene Stichprobe von Schülerinnen und Schülern der Klassenstufe 6 aus Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen untypische Besonderheiten aufweist, die potentiell Einfluss auf das Ergebnis haben. Ein Messinstrument wie der MUSCI_youth sollte aber durchaus in Erhebungen mit solchen regional begrenzten Stichproben eingesetzt werden können, da es sonst nicht uneingeschränkt verwendbar wäre. Es muss also dem Anspruch ge-

nügen, auch in solchen Stichproben reliable und valide Ergebnisse auszugeben. Andererseits könnte auch der Erklärungsansatz über die Altersgruppe zielführend sein. Im Unterschied zur Studie von Fiedler und Spychiger (2017), in der die untersuchte Altersgruppe mit Schülerinnen und Schülern zwischen 9 und 18 Jahren recht breit war, wurde in dieser Untersuchung gezielt die sechste Jahrgangsstufe fokussiert. Es ist durchaus denkbar, dass die sowohl von Shavelson et al. (1976) als auch von Hasselhorn und Gold (2017) angenommene Ausdifferenzierung des (akademischen) Selbstkonzepts in diesem Alter noch nicht ausreichend abgeschlossen ist, sodass sich das *Musikalische Selbstkonzept* zu Beginn der weiterführenden Schule möglicherweise inhaltlich anders darstellt als zum Ende. Hier wären in Zukunft weitere Untersuchungen notwendig, mit dem Ziel das Verhältnis von Veränderbarkeit und Stabilität des *Musikalischen Selbstkonzepts* im Verlauf der Schulzeit zu quantifizieren und entsprechend passende Messinstrumente zur Verfügung zu stellen. Bis dahin kann insgesamt allerdings festgehalten werden, dass der MUSCI_youth nur bedingt zur Erfassung des *Musikalischen Selbstkonzepts* von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I und II verwendbar ist. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen deutlich, dass für die Untersuchung inhaltlicher Fragestellungen, bei denen das musikalische Selbstkonzept unabhängige Variable (UV) oder abhängige Variable (AV) wäre, schon im Vorfeld der Datenerhebung zwingend auch detaillierte Planungen für die statistischen Auswertungen notwendig sind, da nicht alle Auswertungen in jeder Stichprobe zu verwertbaren Ergebnissen führen. Weitere Forschung müsste – unter Verwendung des aktuell vermutlich am besten dokumentierten Erhebungsinstruments (MUSCI bzw. MUSCI_youth) in diesem Bereich – entweder weitere Indikatoren aufnehmen bzw. entfernen oder eine Konstruktneukonzeption des MUSCI_youth-Inventars anstreben.

Literatur

- Arbuckle, J. L. (1996). Full information estimation in the presence of incomplete data. In G. A. Marcoulides & R. E. Schumacher (Hrsg.), *Advanced structural equation modeling. Issues and techniques* (S. 243–277). Mahwah: SPSS.
- Arens, A. K., Yeung, A. S., Craven, R. G. & Hasselhorn, M. (2011). The twofold multidimensionality of academic self-concept: Domain specificity and separation between competence and affect components. *Journal of Educational Psychology*, 103(4), 970–981. doi.org/10.1037/a0025047.
- Bagozzi, R. P. & Baumgartner, H. (1994). The evaluation of structural equation models and hypotheses testing. In R. P. Bagozzi (Hrsg.), *Principles of marketing research* (S. 386–422). Cambridge: Blackwell.
- Bagozzi, R. P. & Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 16(1), 74–94.

- Bong, M. & Skaalvik, E. M. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1–40. doi.org/10.1023/A:1021302408382.
- Busch, T. (2013). „Was, glaubst du, kannst du in Musik?“: *Musikalische Selbstwirksamkeitserwartungen und ihre Entwicklung zu Beginn der Sekundarstufe I* (Empirische Forschung zur Musikpädagogik, Bd. 4). Münster: LIT.
- Byrne, B. M. (1996). Academic self-concept: Its structure, measurement, and relation to academic achievement. In B. A. Bracken (Hrsg.), *Handbook of self-concept: Developmental, social, and clinical considerations* (S. 287–316). New York: Wiley.
- Carmichael, M. & Harnischmacher, C. (2015). Eine empirische Studie zum Einfluss des musikbezogenen Kompetenzerlebens und der Motivation von Schülerinnen und Schülern auf deren Einstellung zum Musikunterricht. In A. Niessen & J. Knigge (Hrsg.), *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 36) (S. 177–198). Münster: Waxmann.
- Chin, T. C. & Rickard, N. S. (2012). The Music USE (MUSE) Questionnaire: An instrument to measure engagement in music. *Music Perception*, 29(4), 429–446. <http://dx.doi.org/10.1525/mp.2012.29.4.429>.
- Fiedler, D. & Müllensiefen, D. (2015). Validierung des Gold-MSI-Fragebogens zur Messung Musikalischer Erfahrungheit von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufen an allgemeinbildenden Schulen. In A. Niessen & J. Knigge (Hrsg.), *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 36) (S. 199–220). Münster: Waxmann.
- Fiedler, D. & Müllensiefen, D. (2016). Struktur und Entwicklung von Musikalischem Selbstkonzept, Musikalischer Erfahrungheit und Interesse am Schulfach Musik: Eine empirische Längsschnittuntersuchung von Schülerinnen und Schülern (9 bis 17 Jahre) an Haupt-, Gemeinschafts- und Realschulen sowie Gymnasien in Baden-Württemberg. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 37) (S. 209–230). Münster: Waxmann.
- Fiedler, D. & Müllensiefen, D. (2017). Musikalisches Selbstkonzept und Musikalische Erfahrungheit beeinflussen die Entwicklung des Interesses am Schulfach Musik. Eine empirische Längsschnittuntersuchung von Schülerinnen und Schülern an Haupt-, Gemeinschafts- und Realschulen sowie Gymnasien in Baden-Württemberg. In A. J. Cvetko & C. Rolle (Hrsg.), *Musikpädagogik und Kulturwissenschaften* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 38) (S. 217–235). Münster: Waxmann.
- Fiedler, D. & Spychiger, M. (2017). Measuring “musical self-concept” throughout the years of adolescence with MUSCI_youth: Validation and adjustment of the Musical Self-Concept Inquiry (MUSCI) by investigating samples of students at secondary education schools. *Psychomusicology: Music, Mind, and Brain*, 27(3), 167–179. <http://psycnet.apa.org/doi/10.1037/pmu0000180>.
- Fornell, C. & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39–50.
- Gembris, H. (2008). Musikalische Entwicklung im mittleren und höheren Erwachsenenalter. In H. Gembris (Hrsg.), *Musik im Alter. Soziokulturelle Rahmenbedingungen und individuelle Möglichkeiten* (S. 95–129). Frankfurt: Lang.
- Gembris, H. (2013). *Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung* (Forum Musikpädagogik, Bd. 20) (4., unveränderte Aufl.). Augsburg: Wißner.

- Guay, F., Ratelle, C. F., Roy, A. & Litalien, D. (2010). Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects. *Learning and Individual Differences*, 20(6), 644–653. doi.org/10.1016/j.lindif.2010.08.001.
- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2017). *Pädagogische Psychologie: Erfolgreiches Lernen und Lehren* (4., aktualisierte Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Helmke, A. & Aken, M. A. G. v. (1995). The causal ordering of academic achievement and self-concept of ability during elementary school: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 87(4), 624–637.
- Marsh, H. W. (2005). Big-Fish-Little-Pond Effect on Academic Self-Concept. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19(3), 119–127. doi.org/10.1024/1010-0652.19.3.119.
- Marsh, H. W. & Craven, R. G. (2006). Reciprocal Effects of Self-Concept and Performance From a Multidimensional Perspective: Beyond Seductive Pleasure and Unidimensional Perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 133–163.
- Marsh, H. W., Craven, R. G. & Debus, R. (1999). Separation of competency and affect components of multiple dimensions of academic self-concept: A developmental perspective. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45(4), Invitational Issue: The Development of Self: New Directions in Theory and Research, 567–601.
- Mittag, W., Kleine, D. & Jerusalem, M. (2002). Evaluation der schulbezogenen Selbstwirksamkeit von Sekundarschülern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44. Beiheft: Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen, 145–173.
- Möller, J. & Köller, O. (2001). Frame of reference effects following the announcement of exam results. *Contemporary Educational Psychology*, 26(2), 277–287.
- Möller, J. & Köller, O. (2004). Die Genese akademischer Selbstkonzepte. *Psychologische Rundschau*, 55(1), 19–27. doi.org/10.1026/0033-3042.55.1.19.
- Moosbrugger, H. & Kelava, A. (2012). Qualitätsanforderungen an einen psychologischen Test (Testgütekriterien). In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (2. Aufl.) (S. 7–26). Heidelberg: Springer.
- Morin, A. J. S., Scalas, L. F. & Vispoel, W. (2016). The Music Self-Perception Inventory: Development of parallel forms A and B. *Psychology of Music*, 59(10), 530–549, 030573561666942. doi.org/10.1177/0305735616669426.
- Morin, A. J. S., Scalas, L. F., Vispoel, W., Marsh, H. W. & Wen, Z. (2016). The Music Self-Perception Inventory: Development of a short form. *Psychology of Music*, 44(5), 915–934. doi.org/10.1177/0305735615592690.
- Müllensiefen, D., Harrison, P., Caprini, F. & Fancourt, A. (2015). Investigating the importance of self-theories of intelligence and musicality for students' academic and musical achievement. *Frontiers in Psychology*, 6:1702. doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01702.
- Nonte, S. (2013). Herausforderungen und Probleme bei der Entwicklung eines Instruments zur Selbsteinschätzung musikalischer Fähigkeiten im Grundschulalter. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 4(2), 1–30.
- Saarikallio, S. H. (2008). Music in mood regulation: Initial scale development. *Musicae Scientiae*, 12(2), 291–309. http://dx.doi.org/10.1177/102986490801200206.
- Schilling, S. R., Sparfeldt, J. R., Rost, D. H. & Nickels, G. (2004). Schulische Selbstkonzepte – Zur Validität einer erweiterten Version des Differentiellen Selbstkonzept Gitters (DISK-Gitter). *Diagnostica*, 51(1), 21–28. doi.org/10.1026/0012-1924.51.1.21.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–441.

- Spychiger, M. (2007). „Nein, ich bin ja unbegabt und liebe Musik“: Ausführungen zu einer mehrdimensionalen Anlage des musikalischen Selbstkonzepts. *Diskussion Musikpädagogik*, 33(1), 9–20.
- Spychiger, M. (2010). *Das musikalische Selbstkonzept: Konzeption des Konstrukts als mehrdimensionale Domäne und Entwicklung eines Messverfahrens*. Wissenschaftlicher Schlussbericht an den Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (BeitragsNr. 100013-116208) (unveröffentlichtes Dokument).
- Spychiger, M. (2013). Das musikalische Selbstkonzept: Wer ich bin und was ich kann in der Musik. *Üben & Musizieren*, 6, 18–21.
- Spychiger, M. (2015). Lernpsychologische Perspektiven für eine grundschulspezifische Musikdidaktik. In M. Fuchs (Hrsg.), *Musikdidaktik Grundschule. Theoretische Grundlagen und Praxisvorschläge* (S. 50–71). Innsbruck [u. a.]: Helbling.
- Spychiger, M. (2017a). From musical experience to musical identity: musical self-concept as a mediating psychological structure. In R. MacDonald, D. J. Hargreaves & D. Miell (Hrsg.), *Handbook of Musical Identities* (S. 267–287). Oxford: Oxford University Press.
- Spychiger, M. (2017b). Teaching towards the Promotion of Students' Musical Self-Concept. In R. Girdzijauskiene & M. Stakelum (Hrsg.), *Creativity and Innovation* (European Perspectives on Music Education, Bd. 7) (S. 133–146). Innsbruck [u. a.]: Helbling.
- Spychiger, M., Gruber, L. & Olbertz, F. (2009). Musical Self-Concept: Presentation of a Multi-Dimensional Model and Its Empirical Analyses. In J. Louhivuori, T. Eerola, S. Saarikallio, T. Himberg & P.-S. Eerola (Hrsg.), *Proceedings of the 7th Triennial Conference of the European Society for the Cognitive Science of Music (ESCOM 2009)* (S. 503–506). Jyväskylä. https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/20934/urn_nbn_fi_jyu-2009411322.pdf?sequence=1 [28.12.2017].
- Weiber, R. & Mülhhaus, D. (2014). *Strukturgleichungsmodellierung. Eine anwendungsorientierte Einführung in die Kausalanalyse mit Hilfe von AMOS, SmartPLS und SPSS* (2. Aufl.). Berlin u. Heidelberg: Springer Gabler.

Daniel Fiedler
 Institut für Musik
 Pädagogische Hochschule Freiburg
 Kunzenweg 21
 79117 Freiburg i. Br.
daniel.fiedler@ph-freiburg.de

Johannes Hasselhorn
 Musikhochschule Lübeck
 Große Petersgrube 21
 23552 Lübeck
johannes.hasselhorn@mh-luebeck.de